



Máster Universitario en Profesorado de Educación  
Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación  
Profesional e Ensinanza de Idiomas

---

Facultade de Formación do Profesorado (Lugo)

# Proposta de integración da mediación lingüística na materia de inglés no Ensino Secundario

---

Traballo de Fin de Máster

Curso académico 2017/2018

Especialidade de Linguas e Literaturas: Linguas Estranxeiras

Autora: Laura López Álvarez

Titora: Martázul Busto Núñez

Proposta de integración da mediación lingüística na materia de inglés no Ensino Secundario.

Propuesta de integración de la mediación lingüística en la asignatura de inglés en la Enseñanza Secundaria.

Proposal to integrate linguistic mediation into the English subject in Secondary Education.

## RESUMO

O Consello de Europa publica a finais de 2017 unha actualización do coñecido Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas na cal amplía certos conceptos ignorados anteriormente. Entre eles atópase o de mediación. Esta destreza lingüística aparecía vinculada ás de comprensión, expresión e interacción, mais non era explorada no documento orixinal de 2001. Esta actualización pon de manifesto a importancia da mediación na sociedade actual e a necesidade de traballala dentro do enfoque plurilingüe que defende o Marco.

Esta proposta didáctica busca coñecer se é posible incorporala ás aulas de inglés na Educación Secundaria, se con ela se melloran as restantes destrezas lingüísticas e se motiva ao alumnado. Para iso, levarase a cabo unha proposta de intervención baseada na metodoloxía participativa e a aprendizaxe significativa dentro do marco do método comunicativo. Espérase que, mediante as actividades propostas, as alumnas e alumnos melloren a súa competencia comunicativa en lingua inglesa e aumente a súa motivación na materia.

Palabras chave: *mediación, Companion Volume, destreza, tradución pedagóxica.*

## RESUMEN

El Consejo de Europa publica a finales de 2017 una actualización del conocido Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en la cual amplía ciertos conceptos ignorados anteriormente. Entre ellos se encuentra el de mediación. Esta destreza lingüística aparecía vinculada a las de comprensión, expresión e interacción, pero no era explorada en el documento original de 2001. Esta actualización pone de manifiesto la importancia de la mediación en la sociedad actual y la necesidad de trabajarla dentro del enfoque plurilingüe que defiende el Marco.

Esta propuesta didáctica busca conocer si es posible incorporarla a las aulas de inglés en la Enseñanza Secundaria, si con ella se mejoran las restantes destrezas lingüísticas y si motiva al alumnado. Para ello, se llevará a cabo una propuesta de intervención basada en la metodología participativa y el aprendizaje significativo dentro del marco del método comunicativo. Se espera que, mediante las actividades propuestas, las alumnas y alumnos mejoren su competencia comunicativa en la lengua inglesa y aumente su motivación en la materia.

Palabras clave: *mediación, Companion Volume, destreza, traducción pedagógica.*

## **ABSTRACT**

In 2017 the Council of Europe published an update on the Common European Framework of References for Languages. It delved into some concepts previously ignored, such as mediation. This linguistic skill was related to reception, expression and interaction but was not further looked into in the original document of 2001. This update brings relevance to mediation in our current society and to the need to develop it as part of the plurilingual approach of the Framework.

The aim of this didactic proposal is to know whether it's possible to introduce mediation in the English classrooms of Secondary Education, as well as determine if it can improve the development of other linguistic skills and if it motivates the students. In order to achieve that, we will conduct a proposal for intervention based on participatory methodology and significant learning within the framework of the communicative method. We hope that the proposed activities will help students improve their communicative competence in English as well as increase their motivation.

Key words: *mediation, Companion Volume, skill, pedagogical translation.*

## Índice

1.	Introdución .....	1
2.	Xustificación e obxectivos .....	1
3.	Marco teórico .....	2
3.1	O Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas .....	2
3.2	Companion Volume with New Descriptors .....	3
3.2.1	Actividades de mediación .....	5
3.2.2	Estratexias de mediación .....	6
3.3	A mediación na aula de linguas estranxeiras.....	7
3.3.1	As competencias plurilingüe e pluricultural.....	8
3.3.2	A mediación como ferramenta .....	8
3.4	A tradución como recursos didáctico .....	11
3.4.1	Do método gramática-tradución ao CVND.....	11
3.4.2	A tradución pedagóxica.....	13
4.	Proposta didáctica .....	15
4.1	Deseño da proposta.....	15
4.1.1	A matriz de actuación.....	16
4.1.2	Xustificación da matriz .....	22
4.2	Posta en práctica .....	24
4.3	Resultado das actividades e valoracións.....	25
5.	Conclusións .....	32
6.	Referencias bibliográficas .....	34
	Anexos.....	37
	Anexo I.....	37
	Anexo II.....	39
	Anexo III .....	40
	Anexo IV .....	44

## **1. Introducción**

Este traballo ten como propósito indagar sobre a posibilidade de introducir a mediación coma unha destreza máis para traballar dentro da aula de linguas estranxeiras, en concreto de inglés, que á súa vez permita o desenvolvemento das demais.

En primeiro lugar, este traballo presentará a definición de mediación segundo o *Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas* (a partir de agora, MCERL), a súa actualización máis recente (*Companion Volume with New Descriptors*) e a relevancia que ámbolos dous documentos lle outorgan no contexto social actual. Posteriormente, afondará no concepto de mediación e na súa profunda ligazón coa tradución, prestando especial atención á evolución desta como recurso didáctico ao longo dos séculos até chegar ao que hoxe se coñece como tradución pedagóxica.

Tras a presentación deste marco teórico, proporase unha proposta de intervención didáctica baseada na mediación para o ensino-aprendizaxe de lingua inglesa na Educación Secundaria. Describirase o proceso de deseño e a posta en práctica nun contexto real, así como as adaptacións necesarias levadas a cabo.

Por último, analizaranse os resultados das actividades realizadas para valorar o grao de cumprimento dos obxectivos iniciais e, finalmente, expóranse as conclusións ás que se chegou á partires desta análise, acompañadas de propostas de mellora de cara ao futuro.

## **2. Xustificación e obxectivos**

A sociedade actual na que vivimos precisa cada vez máis da comunicación entre xentes que non comparten unha lingua común. Neste contexto, resulta necesaria unha figura que cumpra coa función de axente social e permita o intercambio de información entre uns e outros. Este é o rol do mediador ou mediadora, que acadaría o seu obxectivo a través dunha serie de actividades e poñendo en práctica certas estratexias. Esta idea ven amparada polo MCERL e a súa actualización máis recente: *Companion Volume with New Descriptors*. Neste novo documento, a destreza da mediación, que acompaña ás xa máis explotadas de comprensión, expresión e interacción, é ampliada a través de novos cadros descritores de nivel e destácase a súa importancia dentro do enfoque plurilingüe que realza o Marco.

A raíz deste feito xorde o propósito deste traballo. Búscase explorar a posibilidade de introducir a mediación na aula de inglés a través dunha serie de actividades agrupadas nunha matriz de actuación. Tamén se busca coñecer se a práctica da destreza mediadora permite mellorar a competencia lingüística comunicativa na lingua inglesa, ao mesmo tempo que se desenvolven as destrezas de comprensión, expresión e interacción. Porén, resulta imprescindible crear unha proposta que motive ao alumnado e poida facerlle ver a importancia do plurilingüismo na sociedade actual.

### **3. Marco teórico**

#### **3.1 O Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas**

O MCERL publícase no ano 2001 baixo a premisa de servir coma «base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa» (Consello de Europa, 2002, p. 1), posto que un dos principais obxectivos do Consello de Europa é «facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas» (Consello de Europa, 2002, p. 3) a través dun mellor coñecemento das linguas.

O enfoque sobre o uso e o proceso de ensino-aprendizaxe das linguas que segue o MCERL (2002) baséase en que o emprego da lingua require o desenvolvemento por parte dos falantes dunha serie de competencias, tanto xerais coma comunicativas, dentro de distintos contextos para así, a través de diversas estratexias, poder levar a cabo as actividades de lingua. A partir dos tres elementos – competencias comunicativas, actividades comunicativas e estratexias – elabóranse os coñecidos descritores dos niveis comúns de referencia, empregados para definir o nivel de adquisición e uso da lingua que ten o falante.

As competencias son todo aquilo que permite a unha persoa realizar accións, aínda que neste contexto resulta máis interesante centrarse nas competencias comunicativas, que posibilitan que a persoa actúe empregando medios lingüísticos, clasificadas en lingüísticas, sociolingüísticas e pragmáticas (Consello de Europa, 2002).

A continuación, as actividades comunicativas engloban a comprensión, a expresión, a interacción e a mediación. É aquí, polo tanto, onde se fai a primeira mención á mediación e engádese que estas actividades son as que «hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente» (Consello de

Europa, 2002, p. 14). Porén, dentro dos cadros descritores, só se detalla o que o falante pode facer con respecto á súa comprensión, expresión e interacción.

O MCERL entende as estratexias coma «una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que este puede hacer con ellos (actividades comunicativas)» (Consello de Europa, 2002, p. 27). A través delas actívanse os recursos, destrezas e procedementos que permiten satisfacer a demanda comunicativa. De novo faise referencia non só á expresión, á comprensión e á interacción, senón tamén á mediación.

Ao falar de actividades de mediación, o MCERL (2002) diferencia entre as de mediación oral e mediación escrita. As orais inclúen a interpretación simultánea, a interpretación consecutiva e a interpretación informal (é dicir, aquela que realizan os falantes nativos no estranxeiro, a que se leva a cabo en situacións sociais, aquela que fan os visitantes estranxeiros no propio país, etc.). As escritas, pola contra, abranguen a tradución exacta, a tradución literaria, o resumo e a paráfrase.

As estratexias de mediación aquí descritas reflicten as diferentes maneiras de sobrepoñerse aos recursos limitados no proceso de comunicación. Inclúen as estratexias de planificación, de execución, de avaliación e de corrección (Consello de Europa, 2002).

Malia recoller todos estes aspectos e características sobre a mediación, o MCERL afirma que aínda non existen as escalas ilustrativas con respecto a este apartado. Non obstante, si pon de manifesto dúas nocións clave: a co-construción do senso na interacción e o movemento continuo entre o nivel individual e social na aprendizaxe da lingua, especialmente a través da concepción do falante como axente social. Como se verá a continuación, unha recente ampliación do texto dará máis importancia á persoa mediadora como intermediaria entre interlocutores, reforzando así esta concepción social e outorgándolle unha posición fundamental ao enfoque por tarefas (Council of Europe, 2018).

### **3.2 Companion Volume with New Descriptors**

En setembro de 2017 sae á luz un borrador do *Companion Volume with New Descriptors* (de agora en diante CVND) cuxa versión definitiva data de xaneiro de 2018. Este novo documento nace co obxectivo de mellorar a publicación do 2001 a través da actualización de certas áreas para as que previamente non se incluían descritores e cuxa relevancia aumentara



nos últimos anos, como é o caso da mediación e das competencias plurilingüe e pluricultural (Council of Europe, 2018).

É por este motivo polo que este documento resulta de interese. A mediación, que na publicación orixinal é limitada á tradución e á interpretación, conta agora cun cadro descriptor xeral, dezanove niveis para as actividades e cinco para as estratexias usadas durante o proceso.

Alén disto, a súa definición amplíase e pasa a considerarse ao falante coma «a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation)» (Council of Europe, 2018, p. 103). Ao mesmo tempo, analízase o rol da lingua en situacións de «creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form» (Council of Europe, 2018, p. 103) dentro dun contexto que pode ser social, pedagóxico, profesional, lingüístico ou cultural.

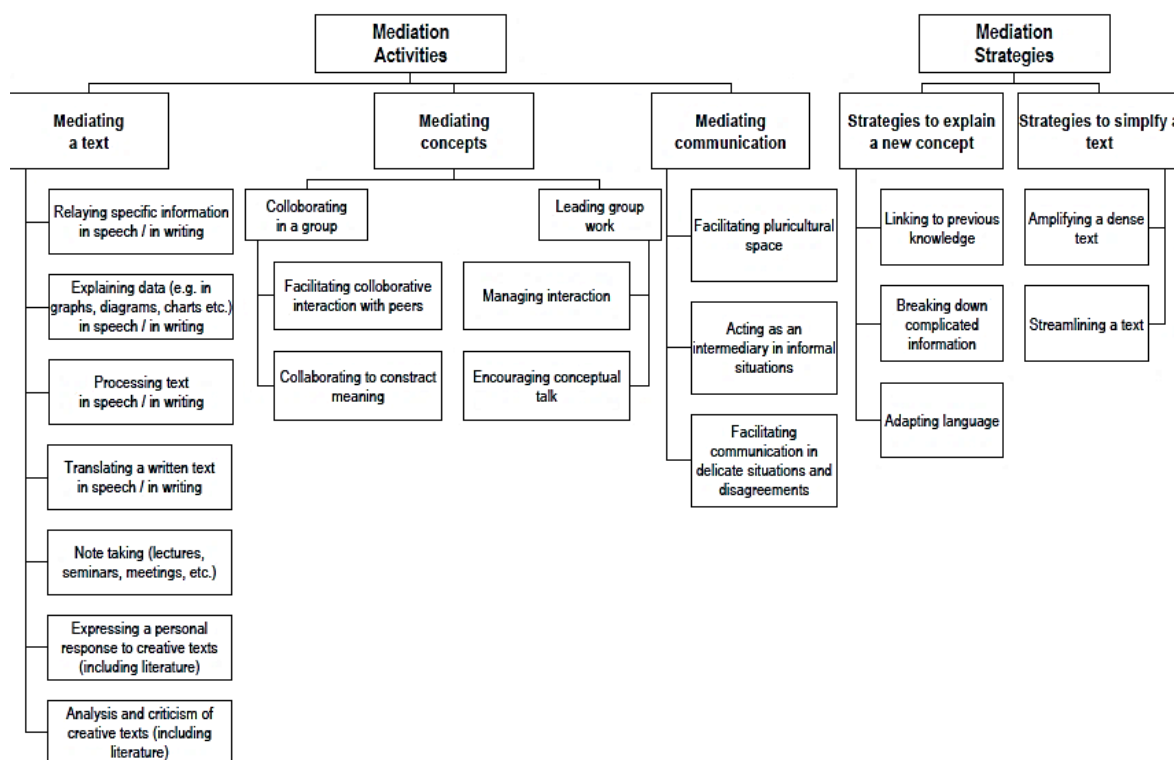


Figura 1: Actividades e estratexias de mediación (Council of Europe, 2018, p. 104).

### 3.2.1 Actividades de mediación

No CVND afirmase que todas as actividades de mediación comparten unha serie de características comúns:

(...) in mediation, one is less concerned with one's own needs, ideas or expression, than with those of the party or parties for whom one is mediating. A person who engages in mediation activity needs to have a well-developed emotional intelligence, or an openness to develop it, in order to have sufficient empathy for the viewpoints and emotional states of other participants in the communicative situation. The term mediation is also used to describe a *social and cultural process* of creating conditions for communication and cooperation, facing and hopefully defusing any delicate situations and tensions that may arise. Particularly with regard to cross-linguistic mediation, users should remember that this inevitably also involves social and cultural competence as well as plurilingual competence (Council of Europe, 2018, p. 106).

Estas actividades<sup>1</sup> clasifícanse en tres grupos, tal e como se reflicte na Figura 1: a mediación de textos, a de conceptos e a da comunicación.

#### *Mediación de textos*

Consiste en transmitir a información dun texto a outra persoa que non ten acceso a el por mor de obstáculos lingüísticos, culturais, semánticos ou técnicos. Este apartado insiste en que as competencias e estratexias tanto da tradución como da interpretación se atopan noutro nivel, pois os profesionais actúan dentro dun C2 ou superior, e os descritores aquí recollidos tan só se centran nas competencias lingüísticas (Council of Europe, 2018, p. 107).

As actividades de mediación de textos son as seguintes:

- Transmitir informacións específica de maneira oral e escrita.
- Explicar datos (por exemplo: gráficos, diagramas, etc.) de maneira oral e escrita.
- Procesar un texto de maneira oral e escrita.
- Traducir un texto de maneira oral e escrita.
- Tomar notas (en conferencias, seminarios, reunións, etc.).
- Expresar unha reacción persoal a textos creativos (incluíndo literarios).
- Analizar e realizar críticas de textos creativos (incluíndo literarios).

---

<sup>1</sup> Posto que non existe polo de agora unha tradución ao castelán ni ao galego desta publicación, os títulos e descrições das actividades e estratexias son unha proposta de tradución realizada por min mesma.

### ***Mediación de conceptos***

Engloba os procesos que facilitan o acceso a outros ao coñecemento ou a diferentes conceptos, por unha parte construíndo o significado e por outra, creando as condicións que fan posible o entendemento e o desenvolvemento (Council of Europe, 2018, p. 117). Dentro deste apartado existen outras dúas categorías:

- Colaborar nun grupo:
  - Facilitar a interacción colaborativa cos compañeiros e compañeiras.
  - Colaborar para construír significados.
- Guiar o traballo en grupo:
  - Xestionar as interaccións.
  - Suscitar unha conversa conceptual.

As primeiras actividades de cada categoría son as que se poñen en práctica á hora de establecer as condicións para levar a cabo un traballo efectivo, mentres que as segundas afectan ao desenvolvemento das ideas.

### ***Mediación da comunicación***

O obxectivo nesta ocasión é mediar a comunicación entre persoas con diferenzas individuais, socioculturais, sociolingüísticas ou intelectuais e, posto que estes encontros son de natureza principalmente social, os descritores son tan só para situacións comunicativas orais (Council of Europe, 2018, p. 122). As actividades de mediación son as seguintes:

- Facilitar un espazo intercultural.
- Actuar como intermediario en contextos informais (con amigas/os e compañeiras/os).
- Facilitar a comunicación en situacións delicadas e desacordos.

#### **3.2.2 Estratexias de mediación**

As estratexias comunicativas lingüísticas son, coma se mencionaba anteriormente, un vínculo entre as competencias e actividades comunicativas lingüísticas e existen descritores para as estratexias de planificación, execución, avaliación e corrección. Porén, no caso da mediación, só se desenvolveron para as de execución.

As estratexias de mediación son aquelas que se empregan para aclarar os significados e facilitar a comunicación e clasifícanse en aquelas que permiten explicar un novo concepto e as que simplifican un texto.

### ***Estratexias para explicar un novo concepto***

Este apartado divídese en tres estratexias (Council of Europe, 2018, p. 126):

- Relacionar cos coñecementos previos, que o mediador pon en práctica cando explica unha nova información a través doutra que o seu interlocutor xa coñece.
- Adaptar a lingua, é dicir, variar de rexistros, lingua e/ou estilo a través de recursos coma sinónimos, símiles, a simplificación ou o parafraseo.
- Reducir a información complexa en pequenos fragmentos, para así facer máis comprensible a súa totalidade.

### ***Estratexias para simplificar un texto***

Neste apartado existirían dúas máis (Council of Europe, 2018, p. 127):

- Ampliar un texto complexo a través de exemplos, información útil, detalles, explicacións razoadas, etc.
- Reducir o texto á súa esencia eliminando todas as repeticións e informacións que non son de relevancia, é dicir, o contrario que no caso anterior.

No CVND destácase que estes descritores, tanto os das estratexias coma os das actividades, poden ser «relevant for the classroom in connection with small group, collaborative tasks» (2018, p. 33), especialmente naquelas nas que os aprendices teñan que compartir e explicar diferentes informacións e traballar xuntos de cara a un mesmo obxectivo. Resalta, ademais, a súa importancia na metodoloxía AICLE.

Tendo en conta isto, a continuación afondarase na introdución da mediación como ferramenta para a ensinanza-aprendizaxe de linguas.

## **3.3 A mediación na aula de linguas estranxeiras**

Como se viu en apartados anteriores, o MCERL introduce unha serie de modificacións ao modelo tradicional das catro destrezas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita e expresión escrita) e pasa a organizalas en catro actividades e estratexias coñecidas como

comprensión, expresión, interacción e mediación. A importancia dada a esta última é a base desta proposta didáctica, mais tamén cómpre coñecer o concepto do enfoque plurilingüista que tan unido está a mediación e que é tamén ampliado no CVND.

### **3.3.1 As competencias plurilingüe e pluricultural**

O MCERL destaca xa na publicación de 2001 a relevancia que está adquirindo o plurilingüismo e sinala que:

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto (Consello de Europa, 2002, p. 4).

Faise fincapé na necesidade de que o aprendiz de linguas sexa un axente social que emprega os recursos a súa disposición –lingüísticos, culturais e experiencias– para interactuar e desenvolver o seu repertorio lingüístico e cultural. De acordo co recollido no CVND, isto permite ao falante cambiar dunha lingua/dialecto a outra, poder expresarse nunha lingua/dialecto e entender a outra persoa que fale outra, empregar os coñecementos dunha lingua/dialecto para comprender un texto e mediar entre individuos que non comparten o mesmo código lingüístico, entre outras actividades (Council of Europe, 2018, p. 28).

A mediación non só figura como parte das tarefas que se poden desenvolver coa aplicación desta competencia, tamén permitiría o seu desenvolvemento a través da posta en contacto de varias linguas. Posto que este documento é empregado como base para a didáctica de linguas actual en Europa, semella case necesario afondar nas características da mediación e da súa integración nas aulas de linguas estranxeiras.

### **3.3.2 A mediación como ferramenta**

Na actualidade non existe unha aplicación real da mediación neste contexto máis aló das actividades de tradución ou interpretación. Aínda que, como se verá máis adiante, a tradución ten cabida nas aulas na forma da tradución pedagóxica, o certo é que a mediación engloba unha serie de destrezas que van máis aló. Un mediador, aínda que non expresa os seus propios

significados, debe «captar el significado, la intención del emisor y el tipo de dificultades que genera (lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales), adaptarse a su interlocutor y negociar con él» (Cantero e De Arriba, 2004a, p. 5) para que sexa posible a comunicación.

Cantero e De Arriba (2004a) recollen a distinción que realiza o MCERL entre mediación oral e escrita e engaden máis matices (recolidos na Figura 2). De acordo coa súa proposta, a mediación oral, ou persoal, esixe a relación, adaptación e negociación dos interlocutores no contexto dun discurso oral, mentres que a mediación escrita ocorre sobre un texto determinado no que o mediador actúa como novo emisor cara ao seu interlocutor, é dicir, o receptor do novo texto creado. En termos xerais, a mediación oral é interactiva e a escrita, unidireccional. Porén, existen casos nos que isto pode variar, como por exemplo as actividades de interpretación simultánea en conferencias, nas que o receptor acepta a mensaxe sen ningún tipo de negociación, ou un caso de mensaxería que requirise dun mediador, no que existiría unha relación de forma escrita.

Por outra parte, estes autores identifican outros dous tipos de mediación: a interlingüística e a intralingüística. A primeira é na que se especializa esta proposta, pois constitúe a mediación entre dúas ou máis linguas distintas, mais tamén cómpre recoñecer o valor da intralingüística. Esta é a que se da «entre distintos códigos de la misma lengua, entre cuyos hablantes (todos ellos “igualmente” nativos) deben poder evitarse los malentendidos y garantizar la relación fluída» (2004a, p. 9). Un exemplo desta situación sería a mediación entre falantes de español de calquera das distintas rexións ou o cambio de rexistro para facer máis accesible o texto en función dos seus interlocutores.

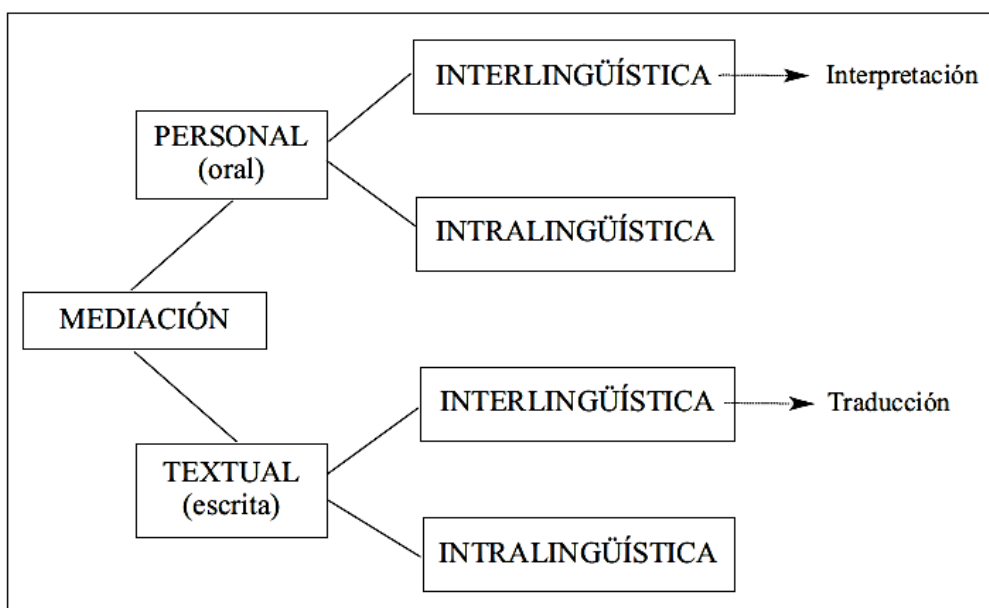


Figura 2: Tipos de mediación (Cantero e De Arriba, 2004b, p. 14).

Dendrinós (2006) propón unha clasificación máis que denomina mediación multimodal, na que se involucran máis de dous formas de comunicación: por unha parte, o texto (ben oral, ben escrito) e por outra, os textos visuais e acústicos. Engade, tamén, que existen numerosas posibilidades con respecto á combinación dos textos orixe e meta (Figura 3) que abranguerían a comunicación oral, escrita, visual e a multimodal.

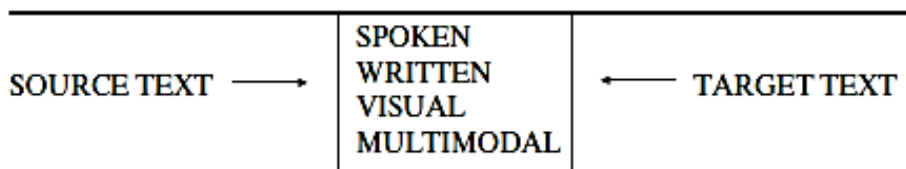


Figura 3: Textos orixe e meta na mediación (Dendrinós, 2006, p. 19).

### *As microdestrezas*

Os diferentes tipos de mediación lingüística teñen en común o desenvolvemento das microdestrezas, ou microhabilidades, unha serie de actividades específicas que compoñen o proceso de mediación, xa sexa oral ou escrita (Cantero e De Arriba, 2004a, p. 10). Nesta proposta didáctica seguirase o modelo proposto por Cantero e De Arriba, tal e como se expón a continuación.

As microdestrezas da mediación oral inclúen o resumo ou síntese, o parafraseo, apostilar, a intermediación e a interpretación. Resumir, ou sintetizar, suporía explicar o esencial dun discurso sen afondar en detalles, mentres que ao parafrasear expresaríase a información dita por outro dunha maneira que resulte máis próxima e comprensible. Ao apostilar, o mediador engade información ao texto ou relaciónao con outros coñecementos do seu interlocutor a fin de que este poida comprendelo mellor. Na intermediación, négóciase tanto o sentido coma a intención de cada un dos interlocutores e, como xa se mencionou previamente, a interpretación sería a tradución oral dun texto, tanto na súa práctica profesional coma nun contexto máis informal.

Algunhas destas microdestrezas poden aplicarse á mediación escrita facendo as adaptacións correspondentes. Este é o caso do resumo/síntese e do parafraseo. Posto que nesta modalidade se estaría a tratar cun texto escrito e non cun discurso, estaríamos a falar de tradución e non de interpretación. No caso de apostilar, pódense realizar anotacións ao texto, afondar nas súas características léxicas, temáticas ou gramaticais, relacionalo con outros ou engadir máis información. Engádense tamén a adecuación, a acción de realizar adaptacións a un texto para que sexa accesible ao interlocutor, e as citas, ou reproducións de fragmentos textuais noutros co obxectivo de ampliálo, comentalo ou explicalo.

Estas microdestrezas non teñen por que traballarse só de maneira individual. De feito, moitas das actividades chaman a poñer en práctica dúas ou varias á vez. Por exemplo, un resumo pode incluír unha adaptación, unha tradución ou un parafraseo, unha interpretación pode precisar de ser apostilada, etc.

En base á clasificación destas microdestrezas, este traballo propón unha matriz de actuación para integrar a mediación nas aulas, en concreto na materia de inglés. Non obstante, e debido á gran relación que garda a mediación coas actividades de tradución e interpretación, a continuación afondarase no uso da tradución nas aulas, os seus antecedentes, obxeccións e vantaxes.

### **3.4 A tradución como recursos didáctico**

#### **3.4.1 Do método gramática-tradución ao CVND**

Un dos motivos polos que se evita actualmente o emprego da tradución no ensino-aprendizaxe de linguas estranxeiras é pola súa asociación ao método gramática-tradución



(Caballero Rodríguez, 2010, p. 1). Este método aplicábase principalmente ao latín e outras linguas clásicas e foi popular ata o século XIX. A lingua concíbíase coma un conxunto de regras que debían ser observadas, estudiadas e analizadas e as tarefas realizadas centrábanse na memorización do léxico, da gramática e da sintaxe, así como na tradución e as análises dedutivas e contrastivas (Martín Sánchez, 2009). Isto daba lugar a unha lingua artificial e descontextualizada que non tiña unha función comunicativa (Corbacho Sánchez, 2005, p. 36).

A finais do século XIX comeza un cambio na didáctica de linguas que avoga por abandonar a tradución como ferramenta para o ensino-aprendizaxe de linguas. O método directo é un dos primeiros que exclúe a tradución, posto que considera como negativa calquera interferencia da L1 (García-Medall, 2001). É así como, segundo recollen Hall e Cook (2012, p. 274), se instala o «monolingual teaching». De acordo con isto, o proceso de ensino-aprendizaxe debe ser monolingüe e deixar a un lado a lingua materna do estudante, chegando incluso a prohibila. Esta crenza continúa até chegar ao século XX e reflíctese mesmo no método audiolingual, no cal o papel da tradución queda relegado a unha ferramenta de análise co fin de evitar e corrixir erros (García-Medall, 2001).

Co remate do século XX chega a revolución cognitiva, que da lugar á creación de métodos como o de resposta física total, o enfoque natural, a suxestopedia e o enfoque comunicativo (Martín Sánchez, 2009). De todos estes destacaremos en particular o comunicativo, por ser o de máis relevancia e presenza na actualidade e sobre o que se constrúe o MCERL.

No enfoque comunicativo o centro das propostas didácticas deixa de ser a competencia lingüística e pasa a ser a competencia comunicativa. A lingua enténdese xa non coma un medio para acadar un fin, senón coma o fin en si mesmo (Instituto Cervantes, 1997-2018). O proceso de ensino-aprendizaxe céntrase no estudante e nas súas necesidades comunicativas, traballando con tarefas que representan actividades comunicativas reais. Segundo García-Medall (2001), este enfoque permite a reincorporación da tradución ao aceptarse o seu valor pedagóxico na comprensión da L2 e no dominio da L1.

Como se aprecia neste breve repaso polos enfoques e métodos didácticos para o ensino-aprendizaxe de linguas estranxeiras, a tradución pasou de ser considerada como ferramenta fundamental a ser totalmente rexeitada para, a partir de finais do século pasado, atopar de novo un espazo dentro do enfoque comunicativo. Agora, coa publicación do CVND, este espazo queda reafirmado a través da incorporación da mediación como destreza lingüística

comunicativa. Porén, dada a súa proximidade coas actividades de tradución e interpretación, cómpre afondar en como estas se poden incorporar dunha maneira que resulte beneficiosa para a aprendizaxe do alumnado.

### **3.4.2 A tradución pedagóxica**

Os métodos e enfoques recollidos previamente rexeitan a tradución ao afirmaren que confunde ao estudante con estruturas semánticas que non se corresponden nas diferentes linguas e que a presenza continuada da L1 non permite a aprendizaxe total da L2 (Bloomfield, citado en Vermes, 2010, p. 86). Moitos estudos reforzaron esta idea ao centrarse nas interferencias entre a L1 e a L2 e os aspectos negativos da tradución (Rosario Hernández, 1996, p. 249). Outros críticos engaden que é unha actividade artificial, que se trata dun don innato, que non garda relación cas catro destrezas da competencia lingüística ou que require un alto grao de dominio da lingua (Caballero Rodríguez, 2010). De acordo coa opinión de Hurtado Albir, o rexeitamento está xustificado por tres motivos: durante o século XIX e comezos do XX aínda non existía unha definición clara sobre o que era traducir, faltaba unha metodoloxía útil e o seu uso na didáctica de linguas era incorrecto por descoñecerse para que e como utilizala. Non obstante, a tradución pedagóxica consegue resolver estes tres problemas (Hurtado Albir, citado en Pintado Gutiérrez, 2012, p. 330).

O concepto de tradución pedagóxica comeza a difundirse a partires do traballo de Lavault, que se inspira na tradución profesional para empregala como ferramenta nas clases de linguas estranxeiras (Cantero e De Arriba, 2004a). O estudo que levou a cabo concluíu que a tradución lles resultaba de utilidade aos alumnos e alumnas para comprender algún concepto gramatical ou lexical (Carreres, 2006).

O obxectivo da tradución pedagóxica é «desenvolver las habilidades lingüísticas y las competencias comunicativas necesarias en el aprendizaje de lenguas extranjeras» (Gutiérrez Eugenio, 2013, p. 445). Diferénciase da tradución profesional na súa función, obxectivo e destinatario. Na tradución real, o texto traducido é o obxectivo (función), transmite unha información sobre a realidade (obxectivo) e está dirixido a un lector meta que quere coñecer esa información (destinatario). Pola contra, na tradución pedagóxica o texto é unha ferramenta (función) que serve para que o docente ou examinador (destinatario) poida obter información sobre o nivel de competencia do estudante (obxectivo) (Vermes, 2010). Polo tanto, a tradución aplicada á didáctica das linguas estranxeiras non tería relación coa realización das

actividades profesionais deste ámbito, senón que sería unha ferramenta máis para desenvolver as competencias lingüística e comunicativa. Por este motivo non se precisa un alto dominio da lingua, posto que en función do nivel do alumnado poderanse esixir e realizar diferentes actividades, tal e como reflicten as escalas descritivas da mediación no CVND.

Con respecto ao propio concepto de tradución, é necesario destacar que este tamén foi mudando co paso dos séculos até que por fin se converteu nun obxecto de estudo consolidado. Atrás queda a tradución literal, máis centrada na substitución de palabras que no contexto e nas intencións do emisor. A integración da tradución na aula seguiría este mesmo camiño e achegaría ao estudante unha visión máis real e actual desta, na que o obxectivo é a elaboración dun texto na lingua meta que transmita a mesma mensaxe que o orixinal. Así a tradución, lonxe de ser a causa de interferencias entre L1 e L2, pode axudar a poñer de manifesto as discrepancias e similitudes, así como a analízalas e corrixilas (Zabalbeascoa Terrán, 1990). A presenza da L1 na aula, altamente criticada por varios dos métodos de ensino-aprendizaxe de L2, permite incluso axudar a reducir os niveis de ansiedade do aprendiz nas primeiras etapas do proceso de aprendizaxe (Vermes, 2010).

Autores como Hurtado Albir (citado en Sánchez Iglesias, 2009, p. 12) afirman que a tradución é xa unha estratexia que adoitan empregar os estudantes de calquera lingua. Denomínase «tradución interiorizada» e engade:

Por traducción interiorizada nos referimos a la estrategia espontánea, que utiliza quien aprende una lengua extranjera, de confrontar con su lengua materna lengua y estructuras, para comprender mejor, para consolidar su adquisición, etc.; esta estrategia se manifiesta sobre todo al principio del aprendizaje, y, a medida que la lengua extranjera va consolidándose, va desapareciendo.

Mais sen dúbida o argumento que máis xoga ao seu favor é a súa inclusión no propio MCERL e a súa expansión no CVND. Estes documentos, como se viu anteriormente, recollen que a mediación, é dicir, a práctica da tradución e a interpretación de maneira non profesional, é unha das catro actividades da lingua que conforman a competencia comunicativa, xunto coa comprensión, a expresión e a interacción. A utilización deste documento para a configuración dos programas de linguas, currículos, manuais e exames do dominio da lingua outorga validez e relevancia á mediación xa non só nas propostas didácticas actuais, senón tamén no contexto mundial de hoxe en día. Nunha sociedade cada vez máis interconectada e globalizada, a mediación entre persoas que non comparten a mesma lingua resulta unha realidade ineludible.

## **4. Proposta didáctica**

### **4.1 Deseño da proposta**

A intención de crear unha proposta didáctica baseada na introdución da mediación na aula nace da relevancia outorgada a esta destreza dentro da recente publicación do CVND. A base sobre a que se diseña recolle todos os principios teóricos expostos anteriormente neste traballo, mais bebe fundamentalmente das aportacións sobre actividades e microdestrezas de mediación de Cantero e De Arriba (2004a) e dos meus propios coñecementos e experiencias como tradutora e intérprete. A idea xurdiu coa creación dunha serie de actividades illadas mais acabouse observando que podería existir unha liña de continuidade entre elas e foi así como naceu a matriz de actuación. Nesta proposta enténdese o concepto de matriz coma unha estrutura susceptible de modificacións en base ás necesidades e ao contexto que a rodean. En concreto, esta matriz é unha estrutura aglutinadora para traballar e desenvolver as microdestrezas da mediación dentro da aula a través dunha serie de actividades que seguen unha progresión. Este concepto resulta útil para a proposta, pois presenta un plan de acción xeral que admite cambios en función do nivel do alumnado, as linguas de traballo e as destrezas que se queren desenvolver.

En primeiro lugar establecéronse os obxectivos que se pretendían acadar:

- Explorar a posibilidade de introducir a mediación na aula de inglés.
- Mellorar a competencia lingüística comunicativa en inglés a través do traballo coa destreza da mediación, a través da cal tamén se poden desenvolver as de comprensión, expresión e interacción.
- Desenvolver as microdestrezas relacionadas coa mediación interlingüística e intralingüística.
- Motivar ao alumnado e facerlle ver a importancia do plurilingüismo na sociedade actual.
- Achegar ao alumnado a unha aplicación real dos seus coñecementos na lingua inglesa.

A continuación, pasouse a deseñar unha matriz de actuación que abarcase todos estes obxectivos e fose adaptable a calquera nivel de dominio da lingua.

#### 4.1.1 A matriz de actuación

De acordo con esta proposta, existirían dous bloques (Figura 4): un de traballo coa mediación escrita e outro coa mediación oral, introducidos por actividades máis sinxelas e dinámicas. A matriz culmina cun xogo de rol (Actividade 7) para aplicar as destrezas e microdestrezas traballadas nun entorno de acción.

Actividades de mediación escrita	Actividade 1: expresión e comprensión escrita.
	Actividade 2: expresión escrita.
	Actividade 3: comprensión escrita.
Actividades de mediación oral	Actividade 4: expresión e comprensión oral.
	Actividade 5: expresión oral.
	Actividade 6: comprensión oral.
	Actividade 7: expresión e comprensión oral.

Figura 4: Táboa resumo das actividades da matriz.

Cómpre mencionar que, ao facer referencia ás actividades como de mediación oral ou escrita, estase falando de como será a expresión. Como viamos antes, a mediación pode ser tamén multimodal e neste caso, haberá actividades nas que se traballe a comprensión escrita e a expresión oral e viceversa.

Actividade 1	
Destrezas desenvoltas	Comprensión escrita, expresión escrita.
Microdestrezas de mediación	Traducir, parafrasear.
Lingua de orixe	Castelán <sup>2</sup> , inglés.
Lingua de chegada	Castelán, inglés.
Descrición	Daráselle ao primeiro estudante un papel en branco cunha

<sup>2</sup> Escolleuse traballar co castelán como L1 tras observar que era a lingua vehicular do alumnado. Na conclusión afondarase máis sobre este aspecto.

	frase en inglés escrita a cal deberá traducir e pasar á compañeira/o que teña ao seu carón, mais desta vez en castelán e tapando a orixinal. A continuación, esta/e deberá traducila de novo ao inglés a outra compañeira/o tapando outra vez a anterior. Continuarase deste xeito con todas as alumnas e alumnos até chegar ao último, que lerá en voz alta a súa frase. Posteriormente, compararase coa orixinal e examinaranse os cambios.
Obxectivos	Coñecer as características da tradución para a súa posterior posta en práctica. Desenvolver a competencia pluricultural. Traballar a destreza mediadora interlingüística textual.
Materiais necesarios	Papel. Bolígrafo ou lapis.
Niveis do MCERL aos que está dirixida	A partir de A1 até B2.
Número de participantes	Precísase dun mínimo de catro estudantes.

Actividade 2	
Destrezas desenvoltas	Expresión escrita.
Microdestrezas de mediación	Traducir, apostilar, resumir.
Lingua de orixe	Castelán.
Lingua de chegada	Inglés.
Descrición	A alumna/o lerá un texto escrito en castelán e extraerá del unha serie de datos de acordo cunhas pautas previamente dadas. A continuación, deberá escribir un texto en inglés no cal inclúa eses datos e os contextualice axeitadamente.
Obxectivos	Fomentar o uso e o dominio do inglés na escrita. Desenvolver a competencia pluricultural. Traballar a destreza mediadora interlingüística textual.

Materiais necesarios	Copia do texto orixinal en castelán. Papel. Bolígrafo ou lapis.
Niveis do MCERL aos que está dirixida	A partir de A1 até C2.
Número de participantes	Mínimo: 1 estudante. Non hai máximo.

Actividade 3	
Destrezas desenvoltas	Comprensión escrita.
Microdestrezas de mediación	Traducir, apostilar, parafrasear.
Lingua de orixe	Inglés.
Lingua de chegada	Castelán.
Descrición	A alumna/o terá un texto en inglés que deberá ir traducindo ao castelán mentres o vai lendo (tradución á vista). Cando sexa necesario, deberá incluír unha explicación para contextualizar a información. O resultado da súa tradución será gravado co fin de ser analizado para mellorar a destreza do estudante.
Obxectivos	Coñecer as características da tradución á vista para a súa posterior posta en práctica. Desenvolver a competencia pluricultural. Traballar a destreza mediadora interlingüística textual.
Materiais necesarios	Copia do texto en inglés. Gravadora.
Niveis do MCERL aos que está dirixida	A partir de A1 até C2.
Número de participantes	Mínimo: 1 estudante. Non hai máximo.

Actividade 4	
Destrezas desenvoltas	Comprensión oral, expresión oral
Microdestrezas de mediación	Interpretar, parafrasear.
Lingua de orixe	Castelán, inglés.
Lingua de chegada	Castelán, inglés.
Descrición	Comunicaráselle ao primeiro estudante unha frase en inglés que deberá murmurar á compañeira/o que teña ao seu carón, mais desta vez en castelán. A continuación, esta/e deberá repetirla de novo a outra compañeira/o pero de novo en inglés. Continuarase deste xeito con todas as alumnas e alumnos até chegar ao último, que dirá en voz alta a súa frase. Posteriormente, comparase coa orixinal e examínanse os cambios.
Obxectivos	Coñecer as características da interpretación simultánea para a súa posterior posta en práctica. Desenvolver a competencia pluricultural. Traballar a destreza mediadora interlingüística oral.
Materiais necesarios	-
Niveis do MCERL aos que está dirixida	A partir de A1 até B2.
Número de participantes	Precísase dun mínimo de catro estudantes.

Actividade 5	
Destrezas desenvoltas	Expresión oral.
Microdestrezas de mediación	Interpretar, parafrasear, resumir, apostilar.
Lingua de orixe	Castelán.
Lingua de chegada	Inglés.
Descrición	Cos estudantes emparellados ou en grupos, cada un recibirá un breve fragmento en castelán que deberán ler para despois



	resumir e expresar en inglés á súa compañeira/o. O resultado da súa interpretación será gravado co fin de ser analizado para mellorar a destreza do estudante.
Obxectivos	Coñecer as características da interpretación para a súa posterior posta en práctica. Aprender a sintetizar e parafrasear información. Desenvolver a competencia pluricultural. Traballar a destreza mediadora interlingüística textual e oral.
Materiais necesarios	Copia de dous fragmentos en castelán. Gravadora.
Niveis do MCERL aos que está dirixida	A partir de A1 até C2.
Número de participantes	Mínimo: 1 estudante. Non hai máximo.

Actividade 6	
Destrezas desenvoltas	Comprensión oral.
Microdestrezas de mediación	Traducir, parafrasear, resumir, tomar notas.
Lingua de orixe	Inglés.
Lingua de chegada	Castelán.
Descrición	O alumnado recibirá unha serie de instrucións sobre a toma de notas e practicarás. Posteriormente, escoitará un fragmento en inglés durante o cal aplicará o visto. Finalmente, realizará un breve resumo coa información obtida.
Obxectivos	Coñecer as características da tradución para a súa posterior posta en práctica. Aprender a sintetizar información e tomar notas. Desenvolver a competencia pluricultural. Traballar a destreza mediadora interlingüística textual e oral.
Materiais necesarios	Fragmento auditivo (ou audiovisual) en inglés. Papel.

	Bolígrafo ou lapis.
Niveis do MCERL aos que está dirixida	A partir de A1 até B2.
Número de participantes	Precísase dun mínimo de dous estudantes.

Actividade 7	
Destrezas desenvoltas	Expresión e comprensión oral.
Microdestrezas de mediación	Interpretar, parafrasear, apostilar.
Lingua de orixe	Castelán, inglés.
Lingua de chegada	Castelán, inglés.
Descrición	En grupos de tres, asignarase a cada alumna/o un rol: unha persoa que só fala inglés, unha persoa que só fala castelán e un mediador/a. As dúas primeiras posuirán unhas pautas que lles proporcionarán información sobre a situación comunicativa e o mediador/a será o encargado/a de transmitir estes significados entre unha e outra. Cada un dos grupos empregará unha gravadora para recoller toda a conversación, que servirá non só como ferramenta avaliadora, senón tamén para controlar que a alumna/o está a falar na lingua que se lle asignou e non noutra.
Obxectivos	Coñecer as características da interpretación simultánea para a súa posterior posta en práctica. Desenvolver a competencia pluricultural. Traballar a destreza mediadora interlingüística textual. Fomentar a comunicación nun contexto plurilingüe.
Materiais necesarios	Pautas para a conversación. Tapóns para as orellas ou cascos con música (para evitar escoitar e comprender o que di a compañeira/o). Gravadoras.
Niveis do MCERL aos	A partir de A1 até C2.

que está dirixida	
Número de participantes	Precísase un mínimo de tres estudantes.

#### 4.1.2 Xustificación da matriz

De acordo co recollido no CVND, esta matriz está enfocada a traballar fundamentalmente as actividades relacionadas coa mediación de textos. Escollín só esta modalidade de actividades porque tanto as de mediación de conceptos como de comunicación están máis enfocadas a un contexto laboral.

A secuenciación desta matriz non é casual. Decidín comezar coas actividades de expresión e comprensión escrita en inglés xa que é a primeira vez que os estudantes se enfrontan a actividades de este tipo. Un apoio físico (de tipo visual e mecánico, como unha anotación) permítelles reler tantas veces como sexa necesario e outórgalles tempo até encontrar a palabra exacta. Alén disto, quero fomentar a implicación do alumnado. A expresión oral crea fortes respostas emocionais polo medo ao erro e á burla, o que desemboca en reticencia a participar (Méndez López, 2016). É necesario evitar isto até ter creado un ambiente positivo e seguro para a participación.

Unha vez superadas as actividades da escrita, dáse paso ás de expresión e comprensión oral en inglés. Neste caso, e para evitar o medo e a vergoña, tentárase crear un espazo de confianza para o alumnado que permita o seu desenvolvemento lingüístico a través do afianzamento das relacións interpersoais alumnado-docente positivas, do traballo cooperativo e non competitivo e dunha corrección do erro informativa e non controladora (Méndez López, 2016).

Para a elaboración destas actividades fixen uso da miña formación e experiencia como tradutora e intérprete e inspireime nalgúnhas prácticas e tarefas propias destas áreas como a tradución á vista, a interpretación simultánea, a interpretación consecutiva e a interpretación de enlace.

Nas actividades 3 e 5, aínda que varían as linguas de orixe, realízanse fundamentalmente actividades de tradución á vista, que consiste en traducir mentres se realiza a lectura do texto. Esta é unha modalidade de tradución, mais tamén un recurso pedagóxico empregado nas primeiras etapas de formación de intérpretes, pois serve como introdución ao resto de modalidades de interpretación. Tamén pode ser empregado como ferramenta avaliadora ao

realizar traducións en voz alta para demostrar a competencia lingüística (Jiménez Ivars e Hurtado Albir, 2003).

Durante a actividade 4 lévase a cabo unha interpretación simultánea, é dicir, a modalidade na que se realiza a tradución oral de maneira paralela ao discurso na lingua orixinal e superpoñéndose a este. Nesta ocasión, é adaptada a un contexto máis sinxelo e a un nivel máis baixo que no ámbito profesional e mesmo de formación de intérpretes. Dentro das propostas teóricas actuais da interpretación existe un modelo empregado para entender os procesos mentais que teñen lugar durante esta tarefa. Coñecido como o Modelo de Esforzos de Gile, exprésase polo xeral en forma de ecuación:  $IS=L+M+P+C$ . Esta ecuación indica que a interpretación simultánea (IS) é o resultado dunha suma de esforzos: a escoita e a análise do discurso (L), a memoria a curto prazo (M), a produción do discurso na lingua meta (P) e a coordinación dos anteriores (C). Dun xeito moito máis simplificado e adaptado ao contexto co que estamos a tratar, estes esforzos poderían ser expresados como microdestrezas de comprensión e expresión.

Na actividade 6 non se desenvolve unha modalidade como tal, mais si se emprega un dos elementos caracterizadores dunha delas. A interpretación consecutiva diferénciase das demais pola toma de notas durante un discurso para, cada certo tempo, aportar unha tradución do expresado polo locutor. No transcurso desta actividade anímase ao alumnado a tomar notas para comprender mellor o discurso e para realizar a posterior tradución-resumo. Como se vía na parte teórica, a toma de notas é unha das actividades para a mediación de textos que recolle o MCERL. Para esta actividade é recomendable realizar unha breve formación sobre a toma de notas para o alumnado na que se lle explique a súa función e se mostren exemplos (se se escoita casa, pódese debuxar un cadrado cun triángulo por riba, se é actualidade/agora, unha frecha sinalando cara abaixo, etc.) e se lle anime a crear os seus propios para as palabras máis comúns da lingua.

Por último, a actividade final proposta para esta matriz é unha posta en práctica da interpretación de enlace adaptada a este contexto e nivel. A definición desta modalidade semella mesmo a de mediación, pois abrangue aquelas actividades que permiten a comprensión entre dúas persoas, unha persoa e un pequeno grupo ou dous grupos pequenos. A diferenza coas demais reside no feito de que non se vale de ningún outro recurso e que o intérprete/mediador se atopa no mesmo espazo que os interlocutores e pode facer uso de recursos paralingüísticos (Del Pozo).

## 4.2 Posta en práctica

Esta proposta puido ser levada a cabo dentro dun contexto real durante o meu período de prácticas docentes no IES Ánxel Fole da cidade de Lugo co grupo de 3º A de Educación Secundaria a través da colaboración do alumnado e da profesora, que me outorgou liberdade plena para introducir esta metodoloxía na aula, sempre e cando impartira a unidade didáctica programada para ese mes. Cómpre destacar que este grupo estaba formado por tan só trece estudantes, o cal neste caso resultou ser unha vantaxe para a realización das actividades.

A intención ao comezar as prácticas era a de realizar a proposta integramente. Porén, por mor das restricións temporais do período de prácticas este obxectivo non se puido acadar e a matriz sufriu unha serie de modificacións que serán explicadas e xustificadas a continuación.

As actividades que si foron realizadas son a 1 (comprensión e expresión escrita), a 4 (comprensión e expresión oral), a 5 (expresión oral) e a 6 (comprensión oral). As actividades 1 e 4 mantivéronse por servir como introdución á mediación escrita e oral. Ademais, son as máis dinámicas, pois sérvense do tradicional xogo do «teléfono avariado» que os estudantes xa coñecen, poñendo polo tanto en xogo a aprendizaxe significativa con respecto ás ferramentas metodolóxicas. Por último, ambas permiten traballar coa comprensión e a expresión de maneira simultánea, así como alternar a L1 e a L2 a partes iguais.

Elimináronse as actividades de expresión e comprensión escrita (2 e 3) porque durante o primeiro período de prácticas observei que este grupo tiña problemas para a expresión oral, así que decidín traballar esta destreza a través da mediación. Posto que xa se levara a cabo a Actividade 1, tampouco implicou que se ignorara a mediación escrita, simplemente non se afondou todo o que se podería e debería nela.

A actividade 7, fin da matriz e enfocada coma un xogo de roles, tamén tivo que ser eliminada por falta de tempo para a súa preparación e realización. Nunha situación ideal, as actividades desta matriz poderían desenvolverse repetidas veces até que o alumnado adquirise a costume e destreza suficiente que culminaría na realización desta actividade.

Con respecto á temporalización das actividades, todas precisaron dunha sesión completa para a súa realización. Na primeira delas, a que se dedicou á Actividade 1, fíxose tamén unha introdución ao concepto de mediación na que se lle suxeriron ao alumnado varias situacións nas que deberían actuar como mediador. Considerei necesario realizar esta introdución teórica

para facer ver ao alumnado que o traballado nestas actividades sería de utilidade nun contexto real e poñer de manifesto a relevancia da destreza mediadora na sociedade actual.

A temática dos textos e das oracións empregadas nestas actividades é a mesma en todos eles. Isto é debido a que empreguei as actividades de mediación como reforzo dos contidos da unidade didáctica do libro de texto. Nesta ocasión, a unidade afondaba no léxico relacionado coas relacións interpersoais e dentro de gramática explorábanse as funcións dos verbos modais, en concreto *can/can't*, *must/mustn't*, *should/shouldn't*, *need/needn't*, *might/may* e *have to/don't have to*.

As actividades 1, 4 e 7 da matriz precisan, tal e como se reflicte nas táboas, de máis dun estudante para poder levalas a cabo. Porén, para as actividades 5 e 6 decidín crear pequenos grupos para fomentar o traballo en equipo e, ao mesmo tempo, axilizar a realización da tarefa.

### **4.3 Resultado das actividades e valoracións**

#### ***Actividade 1***

Como se mencionaba anteriormente, foi nesta sesión na que se lles introduciu ás alumnas e alumnos o concepto de mediación a través de exemplos da vida cotiá na que poderían desempeñar ese rol (na rúa ou na cafetería con turistas, se viaxaban a outro país, etc.). A partires desta reflexión iniciouse a primeira actividade de mediación programada dentro da matriz, para a que non foi necesario o cambio de posición na aula nin a división en grupos.

Para esta actividade extraéronse e modificáronse algunhas frases que aparecían no libro de texto e recolléronse en dous folios distintos. A primeira das frases (F1, tal e como se recolle no Anexo I) entregouse a un estudante dun extremo da clase e a segunda (F2), a outro doutro extremo para así manter a toda a clase involucrada e expectante. Deberían escribir debaixo da oración a súa tradución e despois dobrala de tal xeito que non se vise a orixinal, tan só a nova, antes de pasala á seguinte compañeira ou compañeiro.

Tal e como se observa nos dous documentos, ningunha das frases chegou até o final, en ambas escribiron tan só seis persoas. Isto é debido a que o alumnado non foi o suficientemente áxil e dedicou demasiado tempo a buscar a tradución máis fiel posible palabra por palabra no canto de empregar outras estratexias para transmitir o significado da frase orixinal e evitar os obstáculos que lles xurdían. Ademais, as alumnas e alumnos que tiveron que facer tradución inversa expresaron unha maior dificultade para realizar a súa tarefa.

Con respecto á F1, destaca o descoñecemento do significado do léxico recollido dentro da unidade didáctica (palabras como *apologize*, *betray* ou *stubborn*). De aí derivan os erros de sentido desta actividade, que acaban resultando nunha frase bastante afastada da orixinal en canto ao significado. Existen erros de léxico (emprégase o adxectivo *angry* coma un verbo e *feelings* aparece en varias ocasións en singular), de gramática («hurt hers feelings») e tamén de ortografía («offrend», «whith», «stupbboard» e «felling» no canto de *offend*, *with*, *stubborn* e *feelings*), aínda que estes últimos non dificultan a comprensión da mensaxe. Porén, se se analizan as frases individualmente e sen observar o conxunto da situación comunicativa, a maioría realiza unha boa tarefa de comprensión e tradución.

Esta actividade permite tamén analizar as competencias do alumnado na súa lingua materna, neste caso o castelán. Todas as alumnas e alumnos son capaces de expresar o sentido das frases que reciben de maneira fiel (aínda que con algúns erros de coherencia, cohesión e ortografía). Porén, creo que o que máis destaca é a artificialidade das oracións creadas na L1, que abusan da repetición de suxeitos —característica do inglés e non do castelán— que sinala de novo que están a facer unha tradución palabra por palabra.

Ao analizar a F2, vemos que de novo o descoñecemento do vocabulario é a principal causa dos erros. O verbo *forgive* torna en «me perdio» e finalmente é eliminado do texto. Tamén resulta curioso como «I forgot» se converte en «me perdí», consecuentemente deriva en «I got lost» e de novo volve a «me olvide». Polo xeral, existen menos erros en inglés e os das oracións en castelán son, fundamentalmente, ortográficos. Ao igual que sucedía na F1, no contexto xeral si existen erros de sentido entre a orixinal e final, mais ao examinar cada unha das frases, a meirande parte reproducen acertadamente a mensaxe recibida.

A seguridade que o papel outorga a calquera estudante neste caso actuou, na miña opinión, coma un impedimento, pois dedicaron moito tempo a traducir palabra por palabra e, ao cingirse tanto ás oracións orixinais, acabaron elaborando frases artificiais na súa lingua materna. Estes dous feitos poden deberse a un descoñecemento sobre o que é verdadeiramente a tradución e a necesidade de atopar equivalencias exactas nunha e noutra lingua. Para evitar isto nun futuro, penso que se debería mostrar que a tradución non consiste na substitución de palabras e empregar esas mesmas oracións para exemplificalo. Con respecto aos erros lexicais, penso que deben enfocarse de maneira positiva e empregarse para reforzar os contidos da unidade didáctica.

#### **Actividade 4**

Antes de iniciar esta actividade, dividiuse o grupo en dous equipos diferentes. A división en grupos non foi aleatoria. Tras ter traballado xa durante catro sesións coas rapazas e rapaces, coñecía as súas habilidades e puideron formar dous grupos equilibrados e dun mesmo nivel.

A continuación, e xa cos dous grupos mostrando interese en cal sería o propósito da súa división, procedín a explicarlles o procedemento e o obxectivo da actividade. Un membro de cada grupo achegárase a min e recibiría unha frase, que debería transmitir ao seguinte e, a partires de aí, a mensaxe continuaría até chegar ao último membro, que iría ao taboleiro a escribir o resultado final. A única dificultade sería que terían que traducir a frase que lles chegaba antes de transmitila de novo. Isto é, se lles dicían unha frase en inglés, deberían comunicarlle ao seguinte en castelán, e viceversa.

Elaborei eu mesma unhas frases sinxelas que contiñan o vocabulario e aspectos gramaticais da unidade didáctica. Malia que lles murmurei a cada unha das persoas escollidas para comezar, a maioría precisaron dun reforzo textual para comprender axeitadamente as que estaban en inglés.

Tal e como se recolle no Anexo II, as primeiras oracións foron en inglés. Ningún dos grupos conseguiu que o sentido orixinal da frase chegase ao final, aínda que nas dúas oracións finais albíscanse elementos da orixinal. O Equipo 1 mantén o senso de que hai que facer algo cos problemas doutras persoas, mais erra na tradución do verbo principal (converte *make fun* en axudar) e transforma o verbo modal, negativo na orixinal, en positivo. Pola contra, o Equipo 2 si acerta na tradución do verbo modal e conserva o *selfish* do orixinal, aínda que modifica completamente o senso da frase. As dúas seguintes oracións foron dadas en castelán. O Equipo 2 obtivo unha oración final case igual á orixinal, só cunha diferenza no suxeito da oración subordinada. O Equipo 1, pola contra, retén algúns contidos lexicais mais cambia por completo o sentido da orixinal. Finalmente, coa terceira oración, de novo en inglés, obtivéronse bos resultados. O Equipo 2 obtivo unha oración fiel á orixinal, mentres que o Equipo 1 se achegou bastante, errando tan só ao facer unha tradución extremadamente literal do verbo principal da oración. Ámbalas dúas oracións finais son comprensibles, fieis ao sentido xeral da frase e permiten a comunicación.

Como se pode apreciar a través desta recompilación e do recollido no Anexo I, a actuación das alumnas e alumnos foi mellorando con cada oración, a medida que ían collendo máis



práctica e ritmo. Pasaron dunhas oracións cun sentido afastado totalmente do orixinal a ofrecer réplicas case perfectas. Esta evolución deuse tan só nunha sesión, pois o tempo era limitado, mais sería interesante ver se poderían realizar traducións máis fieis ao sentido orixinal con máis práctica a través dun largo período temporal.

Cómpre falar tamén da actitude do alumnado durante esta tarefa. Os estudantes mostráronse atentos e interesados durante a presentación e continuaron así durante toda a sesión. Ademais, desenvolveuse unha certa competitividade entre ambos equipos que os facía querer rematar antes que o outro, malia que isto non formaba parte da actividade nin se incentivou en ningún momento. Porén, observei que aos estudantes lles costaba traballar en grupo. Ao comparar o resultado das frases orixinais coas finais, deseguido se sinalaban e buscaban culpables que orixinaran os erros no canto de asumilo como un traballo grupal no cal o erro era colectivo. Ademais, entendían este erro como algo negativo e non se paraban a reflexionar para evitalo nun futuro. Asumían que as oracións non estaban ben por non asemellarse ás orixinais, mais non tiñan en conta que había aspectos positivos e que nalgunhas (as dúas últimas, principalmente) se lograba a comunicación dos significados orixinais.

En comparación coa variante escrita da Actividade 1, foi un proceso moito máis áxil e dinámico. Penso que isto é debido, en parte, á competitividade que se creou e a natureza oral da tarefa. Como se vía anteriormente, na variante escrita os estudantes buscaban realizar traducións moito máis literais polo feito de contar co texto orixinal para apoiarse nel. A oralidade desta tarefa outórgalles máis liberdade á hora de traducir, aínda que se sintan máis inseguros. Aínda así, nas dúas actividades destaca a falta de vocabulario, malia ser o que se traballara durante as sesións anteriores a través doutras actividades, e a dificultade para superar este obstáculo a través da reformulación e do parafraseo.

### ***Actividade 5***

Ao comezar a sesión, dividín a clase en tres grupos, dous de catro persoas e un de cinco. Cada un dos membros do grupo recibiu a recensión dun filme de actualidade. O que se lles pediu foi que lesen atentamente, analizaran as ideas máis importantes do texto e fixeran todas aquelas anotacións que consideraran oportunas. Ao rematar, gravaríanse facendo un breve resumo da sinopse do filme e expresarían porque recomendan ou non ir a velo. Escollín recensións de películas de actualidade que considerei que quizais xa coñecían ou lles resultaría interesante ver para así aumentar a motivación. Ademais, todas estas recensións

contaban cun vocabulario relacionado co da unidade e nalgúns casos fixéronse adaptacións para achegalo aínda máis ao visto.

A sesión dividiuse en catro partes: na primeira explicóuselles que facer e como, a continuación, na segunda, traballaron cos textos, na terceira gravaron os resultados e a última parte, moi breve, foi de posta en común sobre as impresións do traballo. Na primeira parte empregouse un texto modelo (Anexo III) que se leu e resumiu en conxunto a modo de exemplo do que deberían facer a continuación. Na segunda, animei ás rapazas e rapaces a traballar en conxunto, aportándose ideas os uns aos outros, e resolvín todas as dúbidas que apareceron que non estiveran relacionadas co léxico e a gramática xa vistos. Aportei tamén consellos individualmente para que resumisen e parafraseasen o texto. Na parte final, que apenas durou uns minutos, todas e todos expresaban a súa dificultade para expresarse en inglés.

O que se observa ao analizar as transcricións (Anexo III) é que, de entrada, aos estudantes lles costou moito afastarse do texto orixinal, pois chegaron a facer traducións case literais. De aí pode vir esa dificultade e consecuente frustración da que falaban, posto que non eran quen de dicir en inglés o mesmo que estaban a ler, ignorando por completo que ese non era o obxectivo da tarefa. Os textos escollidos son de certa complexidade para faceren unha tradución considerando o seu nivel de dominio da lingua inglesa, mais son sinxelos de comprender para calquera falante nativo. O que se buscaba era que transmitisen o esencial a través dun vocabulario adaptado ao seu nivel e relacionado coa unidade didáctica.

Con respecto á gramática, aprécianse uns erros moi comúns en case todos os textos: variación dos pronomes empregados (A2, A3, A4), eliminación do pronome *it* nas oracións (A1, A5, A9, A10, A13), ausencia da -s da terceira persoa singular (A1, A5, A11, A12, A13), mestura de tempos verbais (A6, A9). A maiores disto, recóllense outros erros como empregar o verbo *like* seguido dun infinitivo sen *to* (A10) ou omisión de verbos en algunhas construcións (A4). Son erros habituais en aprendices do seu nivel e non obstaculizan en ningún momento a comunicación.

A meirande parte das dúbidas relacionadas co léxico foron resoltas antes de iniciar a gravación, polo que neste aspecto non se aprecian erros graves. Aparecen algúns de forma («works in a scientist» en A1), calcos («take paper» en A1, «prepare» en A4, «equip» en

A6, «narrator» en A9), de colocación de adxectivos («a moment traumatic» en A2) ou falta de concordancia («a problems» en A1 e A7).

Examinando á forma e o contido dos textos producidos, atopamos principalmente algunhas interferencias da L1 («you have de watch this film» en A2, «Riley moves a San Francisco» en A6), repeticións de oracións («different situations in life» figura dúas veces nunha oración en A3) e en xeral moitos titubeos e falsos comezos. Non considero isto como erros, senón como consecuencias lóxicas de enfrontarse por primeira vez a unha actividade de este estilo e de expresarse nunha lingua distinta á súa L1.

Gustárame destacar tamén que, ao escoitarse as gravacións, aprécianse varios erros de pronuncia que non aparecen ben recollidos nas transcripcións pola súa dificultade para retratalos. A gran maioría veñen dados pola interferencia da L1, aínda que non dificultan a comunicación e a comprensión xeral da mensaxe.

Non obstante, estes erros non fan máis que sinalarnos a situación da interlingua na que se atopan os estudantes. Desde una visión xeral, e salvo nalgún caso illado, todos os estudantes empregan ben os verbos modais e o vocabulario da lección, elaborando traducións bastante fieis ao orixinal. Aínda que existen titubeos, falsos comezos e algunhas partes de difícil comprensión, en xeral todos conseguen crear textos fluídos que expresan as ideas orixinais, malia non aparecer resumidas e parafraseadas. Persoalmente, destacaría os traballos de A8, polo seu dominio elevado do inglés neste nivel, e A6, pois malia os erros cometidos, foi quen máis se achegou ao cometido orixinal da tarefa ao expresar en tan poucas palabras o sentido do texto. De se realizar esta actividade con máis frecuencia e aportar claves e estratexias para mellorar destrezas e microdestrezas, penso que se poderían resolveras dificultades de parafraseo e síntese que mostra o alumnado.

### ***Actividade 6***

Aínda que esta actividade acabou sendo realizada en grupo, no seu comezo as alumnas e alumnos descoñecían este dato, polo que se mantivo a orde natural da clase. Antes de comezar coa actividade, expliqueilles brevemente o traballo dun intérprete e en que consistía a interpretación consecutiva para dar paso despois á toma de notas. Fixemos entre todos algúns símbolos para palabras comúns, como casa, mundo e persoas e, para ir introducindo a temática do texto, outros relacionados con palabras que aparecían nel, como rei, amigo ou prisión.

O texto empregado para esta actividade foi extraído do libro de texto do alumnado (Anexo IV). É un texto axeitado para o nivel e conta con moito léxico e gramática dos vistos durante a unidade. Como era unha actividade de comprensión oral, empreguei a gravación que aparecía no CD que acompaña ao libro.

En primeiro lugar, escribín no taboleiro os nomes propios que poderían causar problemas na comprensión (*Syracuse, Damon and Pythias, Dionysius*). Despois, pedínlle ás alumnas e alumnos que prestasen atención á gravación e tomasen nota dos datos que lles pareceran máis relevantes na historia valéndose do sistema que viramos previamente. A gravación, que duraba un total de tres minutos, sería pausada en dúas ocasións para facilitar a comprensión e a asimilación do significado. Ademais, repetiríase unha segunda vez.

Unha vez realizado isto, dividín de novo aos estudantes en función das súas destrezas en tres grupos de catro e un de cinco e pedínlles que puxeran en común as súas notas e o que recordaban para así elaborar un texto na súa lingua materna que narrase a historia do orixinal. Cando finalmente o tiveron, dínlles a oportunidade de consultar o texto no libro durante tres minutos para lelo rapidamente e introducir os cambios que consideraran precisos.

Dos textos recollidos (Anexo IV), o 1 e o 3 non aclaran moi ben algúns aspectos do comezo da historia e este último tampouco afonda demasiado nas accións que se desenvolven ao final. O texto 4 perde algúns dos matices da historia, mais fai unha boa síntese dos conceptos máis esenciais. Na parte que atinxe á expresión na súa propia lingua materna, destacan algúns erros de redacción (especialmente no Texto 2, aínda que tamén no 3) e outros de ortografía (Textos 1 e 2). Alén disto, destaca a capacidade do alumnado de transmitir o significado xeral do texto orixinal dunha maneira simple ou detallada, dependendo de cada grupo, mais sen obstáculos que imposibiliten a comunicación.

### ***A destreza mediadora nestas actividades***

Nos apartados previos analizouse a competencia lingüística desenvolta nas actividades ao entenderse que esta inflúe (ou deriva de, en función do punto de vista) nas destrezas que conforman a competencia comunicativa. Porén, esta proposta didáctica baséase na mediación como ferramenta na aula, polo que tamén se estudarán os resultados desde este enfoque.

Nas Actividades 1 e 4 é onde máis se aprecia unha diferenza entre a información orixinal e o resultado final das oracións. O alumnado non soubo resolver as súas carencias léxicas a través doutras estratexias e iso desembocou nos erros de significado que observamos.

Non obstante, nas actividades 5 e 6 non se aprecian tantos problemas e chega a haber mediación entre os textos ao expresarse, polo xeral, a mesma mensaxe que nos orixinais. Na Actividade 5 isto é posible, fundamentalmente, á presenza do texto orixinal, que serve como base para realizar unha tradución á vista máis que unha síntese. A Actividade 6 é na que se recolle un maior éxito con respecto á mediación, pois todos os textos producidos reflicten unha boa comprensión da mensaxe orixinal e, en consecuencia, unha boa transmisión da información.

## **5. Conclusións**

Esta proposta didáctica xurdiu co obxectivo de coñecer se era posible introducir a mediación na aula como destreza a desenvolver e como ferramenta coa que traballar as demais. Aínda que esta posta en práctica foi dunha duración moi breve e tan só testada nun pequeno grupo de estudantes, penso que é unha boa mostra da facilidade para incluír as actividades e estratexias de mediación dentro da metodoloxía da aula de linguas estranxeiras, así como un elemento motivador para ao alumnado, que ve unha aplicación práctica no mundo real dos seus coñecementos lingüísticos, socioculturais e pragmáticos.

Debido ás limitacións temporais do período de prácticas, esta matriz tan só se puido levar a cabo cun grupo reducido de estudantes. Quedaría por testar o seu funcionamento cun número maior e a realización dunha comparativa con outros grupos que non fixesen estas actividades para así apreciar mellor o desenvolvemento das destrezas nun colectivo e noutro. Sería tamén necesario completar estas actividades varias veces pois, tal e como se observa na Actividade 4, a repetición da práctica desembocou nun nivel maior de destreza. Lamentablemente, isto non se puido explorar máis.

Unha preparación previa das actividades resulta fundamental para que estas poidan desenvolverse con éxito. Isto apréciase especialmente na Actividade 5, na que existe unha fase preparatoria máis exhaustiva que nas outras actividades. Tampouco pode faltar unha parte posterior ao desenvolvemento na que se reflexione sobre o realizado e que permita tratar o erro desde un enfoque máis positivo que permita a mellora de cara ao futuro.

Tras testar a matriz de actuación nun contexto real, podo afirmar que se poden introducir modificacións con respecto á súa estrutura. Resulta curioso que a orde outorgada ás actividades nun primeiro momento (dando prioridade ás de expresión e comprensión escrita para ofrecer á alumna ou alumno un soporte no que apoiarse) resultase contraproducente, pois resultou nunha tradución palabra por palabra que deu lugar a textos artificiais. Poderíase comprobar, se se realizase outra posta en práctica na que a orde se vise alterada e se comezase coas destrezas orais, se o traballo con estas impacta positivamente despois nas actividades de mediación escrita. Como se mencionaba no punto 4.1.1., esta matriz é tan só un esquema que pode ser modificado en función dos obxectivos e necesidades do docente e do alumnado. Tras a posta en práctica e a valoración dos resultados, observo tamén a importancia dun período previo de preparación das actividades que non se levou a cabo de maneira profunda en todas. Penso que é fundamental para o éxito da actividade (así o demostran a 5 e a 6) e que a súa relevancia debería incluírse dentro da matriz.

A destreza de mediación, aínda que neste traballo estea enfocada a desenvolver a competencia comunicativa da L2, tamén pode, e debe, ser empregada para afondar e mellorar a L1. En función do que se prefira reforzar, poderanse adaptar as actividades da matriz para realizar actividades ben de tradución directa, ben de inversa. Ademais de estas actividades, nas dúas linguas poderíanse aportar estratexias para solucionar os problemas de parafraseo e síntese que mostran os estudantes (especialmente na Actividade 5). Consecuentemente, isto precisaría dun enfoque interdisciplinar no que colaborasen os departamentos de Lingua Castelá e Literatura e/ou Lingua Galega e Literatura. Por mor da falta de tempo e de organización, esta idea non puido levarse a cabo. Gustaríame ter elaborado co Departamento de Lingua Galega unha proposta que permitise dinamizar o uso da lingua galega nas aulas. Ao non ser posible, decidiuse empregar o castelán como L1 ao ser a lingua empregada pola totalidade do alumnado nas súas interaccións.

Non queda dúbida, polo tanto, de que a mediación é facilmente integrable nas aulas como ferramenta didáctica para o desenvolvemento da competencia comunicativa e para a súa avaliación.

## 6. Referencias bibliográficas

- Caballero Rodríguez, B. (2010). El papel de la traducción en la enseñanza del español. *I Congreso de Español/Le en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 339-352. Manila: Instituto Cervantes de Manila.
- Cantero, F. J., & De Arriba, C. (2004a). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f229483a-1f50-4b1b-921c-cd323e788d61/2004-redele-2-05cantero-pdf.pdf>
- Cantero, F. J., & De Arriba, C. (2004b). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9-21. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A/19322>
- Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and Language teaching: The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations. *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. La Habana: Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. Recuperado de: <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>
- Centro Virtual Cervantes (1997-2018) (s.f). *Diccionario de términos clave*. Recuperado el 2018, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/integracionde strezas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/integracionde strezas.htm)
- Consello de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (I. Cervantes, Trad.) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corbacho Sánchez, A. (2005). Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 35-43. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/26/03%20corbacho.pdf>
- Council of Europe. (2017). *Companion Volume with New Descriptors*. Recuperado de: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

- Del Pozo, M. (s.f.). *Linkinterpreting*. (V. U. Vigo, Editor) Recuperado de <http://linkinterpreting.uvigo.es/que-es-la-interpretacion/tecnicas/interpretacion-de-enlace/>
- Dendrinis, B. (2006). Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. *Journal of Applied Linguistics*(22), 9-35. Recuperado de: [http://rcel.enl.uoa.gr/rcel2/texts/Dendrinis\\_mediation%20JAL.pdf](http://rcel.enl.uoa.gr/rcel2/texts/Dendrinis_mediation%20JAL.pdf)
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus: Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 113-140. Recuperado de: [https://www.edinumen.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78&catid=10&Itemid=51](https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=78&catid=10&Itemid=51)
- Gutiérrez Eugenio, E. (2013). La traducción y la interpretación como herramientas para fomentar el aprendizaje en el aula de ELE: principios básicos y propuestas didácticas. *I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning: state of the art. *Language Teaching*, 45 (3), 271-308. Recuperado de: <http://nrl.northumbria.ac.uk/9473/1/>
- Instituto Cervantes. (s.f.). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)
- Jiménez Ivars, A., & Hurtado Albir, A. (2003). Variedades de traducción a la vista. Definición y clasificación. *Trans*, 7, 47-57. Recuperado de: <http://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/2946>
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>
- Méndez López, M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 7, 27-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5801815>



- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, 321-353. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5309057>
- Rosario Hernández, M. (1996). La traducción pedagógica en la clase de E/LE. *ASELE, Actas VII*, 249-256. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0247.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf)
- Sánchez Iglesias, J. (2009). *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4efabb0b-47d6-4fae-a9c6-a8a13df5fa97/2009-bv-10-22sanchez-iglesias-pdf.pdf>
- Vermes, A. (2010). Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies*, 83-93. Recuperado de: [http://www.anglisztika.ektf.hu/new/english/content/tudomany/ejes/ejesdokumentumok/2010/Vermes\\_2010.pdf](http://www.anglisztika.ektf.hu/new/english/content/tudomany/ejes/ejesdokumentumok/2010/Vermes_2010.pdf)
- Zabalbeascoa Terrán, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 2, 75-86. Recuperado de: <http://www.sintagma-online.udl.cat/imatges/pdf/1990h.pdf>

## Anexos

### Anexo I

F1

I think I should apologize to my best friend. I betrayed her and I hurt her feelings.

She is a bit stubborn, but very kind.

Yo pienso que debo portarme bien con mi mejor amiga. Yo puedo ofenderle y herir sus sentimientos. Ella es una cabezota, pero muy graciosa.

I think I should be good with my best friends. I can offend and hurt her feeling. She is stubborn, but very funny.

Yo pienso, que debería estar bien con mi mejor amigo. Yo puedo ofender y herir sus sentimientos. Ella es cabezota pero muy alegre.

I think, I must be good with my best friend.

I can annoy and hurt her feelings.

She's stubborn but she's very funny.

Yo creo que yo debería ser buena con mi mejor amiga.

Yo puedo enfadarla y herir sus sentimientos.

Ella es estúpida pero ella es muy divertida.

I think I must be better with my best friend.

I can annoy her and hurt ~~her~~ her feeling.

She's stupid, but she also is so funny.

Olvidé el cumpleaños de mi novio y ahora él no es capaz de perdonarme. Dice que no soy de fiar.

I forgot my boyfriend's birthday and now he can't forgive me. He says he can't trust me.

Me perdí ~~mis amigos~~ el cumpleaños de ~~mi~~ amigos y ahora me perdio. El no puede confiar en mí.

I got lost in my ~~birthday~~ friend's birthday and now he lost me. He can't trust on me

Yo me olvide el cumpleaños de mis amigos y ahora ellos no confían en mí

I forget my friends birthday and now they don't trust in my

Me olvidé del cumpleaños de mis amigos y ahora ellos no confían en mí

## Anexo II

Oracións orixinais e finais da Actividade 4.

Equipo 1:

- 1) You shouldn't hang out with selfish people.

Tú no debes ser egoísta con tus amigos.

- 2) Voy a ser más amable porque quiero hacer más amigas.

You must be better person with your friends.

- 3) My parents told me  
I should stand up  
for myself.

Mis padres me  
dijeron que tengo  
que levantarme por  
mí mismo.

Equipo 2:

- 1) We shouldn't make  
fun of other  
people's problems.

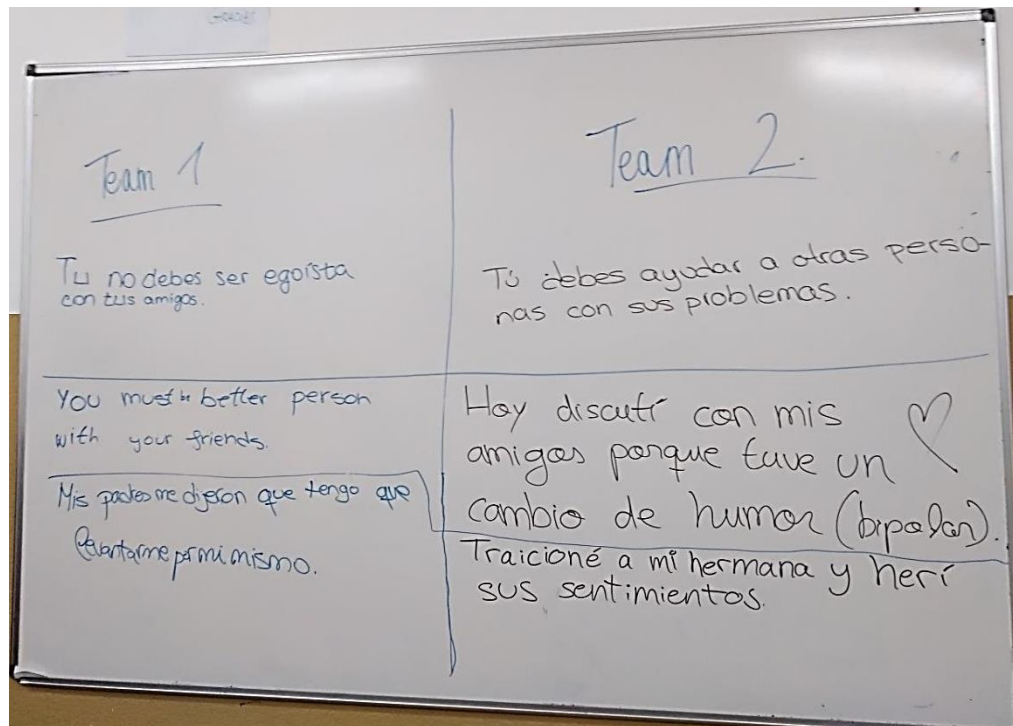
Tú debes ayudar a  
otras personas con sus problemas.

- 2) Hoy he discutido con mis amigas porque cambian mucho de humor.

Hoy discutí con mis amigas porque tuve un cambio de humor.

- 3) I betrayed my sister and I hurt her feelings.

Traicioné a mi hermana y herí sus sentimientos.



## Anexo III

### Textos orixinais

#### Texto Modelo:

*Call me by your name* es una película que describe una breve pero intensa relación amorosa entre dos hombres, uno de ellos adolescente (Elio) y el otro adulto (Oliver). Elio convive en total armonía con sus padres, un profesor de arqueología y una intelectual con los que comparte una clara afinidad por lo artístico. Elio transcribe música clásica, toca el piano con un virtuosismo discreto y por las noches sale a bailar. Oliver, de origen americano, irrumpe un verano como asistente de investigación para colaborar con el padre de Elio durante solo seis semanas. La estadía de Oliver es la que desatará el romance intempestivo, luego de algunas incomodidades iniciales. *Call me by your name* será una película inmortal por toda su nobleza y honestidad.

Texto adaptado de <http://www.lespectadorimaginario.com/call-me-by-your-name/>

#### Texto A:

*Lady Bird* nos cuenta la historia de una adolescente tan extraña como se puede ser a esas edades, pero con un puntito extra de soñadora. Su mente está muy lejos de casa, con la vista puesta en la época universitaria. Cabezota y con algunos cambios de humor, se enfrenta al mundo que la rodea con pequeños actos de rebeldía, como la adopción de su propio nombre, Lady Bird. Su personalidad choca con la de su madre, también cabezota pero sensata, y es fuente constante de conflictos. Amigos, estudios, encuentros y desencuentros con la realidad, conforman el camino de Lady Bird en sus últimos meses en el instituto, a punto de dar el salto a la etapa universitaria.

Texto adaptado de <http://www.lespectadorimaginario.com/lady-bird/>

#### Texto B:

*Inside Out* explora la vida de Riley, la protagonista, que vive un momento especialmente traumático, ya que su familia se traslada desde Mineápolis (Minnesota) a San Francisco. Y ese cambio, que, en principio, parece a mejor, es vivido por Riley de una forma muy dolorosa, ya que no se adapta a su nueva casa, ni a su nueva escuela ni a su nuevo equipo de hockey. La película se desarrolla fundamentalmente en el interior de la mente de Riley, donde conviven

cinco emociones: Alegría, Tristeza, Asco, Miedo e Ira. La mente de Riley es una especie de oficina que dirigen las emociones, sobre todo Alegría, la emoción más importante de Riley hasta este momento de su vida.

Texto adaptado de <http://www.elspectadorimaginario.com/del-reves/>

Texto C:

Con *Coco*, Pixar nos regala una historia de aventuras, ternura y fantasía, a través de su protagonista Miguel, un niño de doce años, que vive en un típico pueblo mexicano y es parte de una gran familia en la que viven todos juntos con la abuela y la bisabuela Coco, y se preparan para la festividad del Día de Muertos. Miguel quiere ser músico, como el famoso intérprete Ernesto de la Cruz, a pesar de que en su familia la música está prohibida por alguna razón que el niño no comprende. Un día decide cumplir su sueño. En esta película se representan valores mexicanos como el respeto a los muertos, las grandes comidas en las celebraciones y las abuelas como centro de la familia y personajes fuertes y sensatos.

Texto adaptado de <http://www.elspectadorimaginario.com/coco/>

Texto D:

La última película de Guillermo del Toro, *La forma del agua*, se sitúa en la sociedad norteamericana de los años 60, en plena Guerra Fría. Es un cuento con su narrador, su princesa –que es además la heroína –, el monstruo/príncipe, y el final, incluidos. Esta princesa no es una bella jovencita, no habla y, además, se dedica a limpiar pisos y baños en el turno de la noche. Eliza, nuestra protagonista, es tímida pero valiente, atreviéndose a hacer lo que sea, a pesar de sus miedos, para evitar que se cometa un crimen. Contará, además, con la complicidad de su viejo vecino homosexual y de su compañera de trabajo de raza negra. Su príncipe tampoco es guapo ni hablador, ni tampoco rescata a la princesa. En palabras del director, “la película es sobre el amor al otro”.

Texto adaptado de <http://www.elspectadorimaginario.com/resenas-oscars-2018/>

## Transcripciones

A1: The Shape of Water by Guillermo del Toro is a very special film because it win a lot of awards and it is a modern film like Beaut and the Beast. Eliza is a woman who works in a scientist hired by the government. Is in the sixties, the Cold War. There's a very bad people who hurt a water monster but Eliza and her friends help this monster to return to the sea.

While this story takes (...) Eliza fall in love with the monster. I think you should watch the film if you like love stories and water films. One tip: if you will watch the film, you should take paper with you.

A2: Inside Out explore the life the Riley. She lives a moment traumatic. Your family move. This change since seem like life (...) This story is about five emotions: joy, sadness, disgust, fear and anger. The emotion most important is a joy. I think you should watch this film because is a ve-very surprising. You have de watch this film because it's beautiful and you need de to watch this film.

A3: It's a history about a teenager that his name is Lady Bird and that has a lot of problems in the life. (...) Lady she has got a lot of different situations and moments in their life. It is a very difficult moment in her life and he has got different situations that can't change their life. I don't recommend you this film because I didn't see it and I don't know what with the main mean.

A4: Coco is a history of adventures, fantasy and kinds. His protagonist Miguel the twelve years old lives in Mexican village and her family lives all together with the grandmother and the great grandmother Coco. The family prepare the day of the deep. Miguel wants to music like Ernesto de la Cruz but in her family music is forbidden. One day he decides take (...) and he represents the Mexican valors.

A5: The Shape of Water by Guillermo del Toro it is in the USA of (...)sixty. Is a story of a mute girl. She job in a... is... of cleaner. Eliza wants to do something for avoids a crime. She tell the story of her husband that is homosexual and her parents... partner of job. His love isn't a person.

A6: Riley moves a San Franciso (risas) She doesn't like her new life because she didn't adapt... her new house and her new hockey equip. Her most important emotion is the happiness until now. I think you should watch film she represent the emotion this could be real.

A7: Lady Bird tell us a story from a teenager. She's a type of magic. She's a rebel with the world. Her personality is different with her mother. This make a problems or time. (...) to study and more (...) for Lady Bird. You need to watch this film!

A8: Coco is an adventurous movie full of kindness made by Pixar. The main character is a child named Miguel who lives in the typical Mexican village. He's part of a big family who lives together with great grandmother Coco. Miguel wants to be famous musician just like Ernesto de la Cruz. But music is forbidden in his family for a reason he doesn't know about. One day he decides to make his dream come true. In this film we can see some Mexican values such as respect to the dead ones, one mother as the centre of the family and big celebrations. You should definitely watch this film if you like animated movies.

A9: The last the Guillermo del Toro's film is in USA in 1916 in Cold War. Is a history with his narr-narrator, his princess and almost she's the hero. The monster prince and the finally included... included. This princess isn't a beautiful young person, don't speak and is cleaner. Eliza is shy but brave. She will has her neighbour's help, he's homosexual, and his work partner of black skin. His... His... prince is not good look and is not a speaker... not rescue the princess. You have to watch this film because it's genial.

A10: Inside Out is about Riley's life. She lives a traumatic moment because her family moves to San Francisco. She lives this change very sad. She doesn't like live in this new house, her new school and her new hockey team. This film represented Reiley's insides where she has five emotions: joy, sadness, disgust, fear and anger. The most... the emotion most important for Riley now is the joy. I think you should watch this film because is funny.

A11: Lady Bird is the story of a strange teenager. She's kind of dreamer. She's thinking about the university, sometimes she's kind of moody and she must deal with the world. She rebels against everything. She also change her name. Her relationship with his mother is kind... her mother is kind of bad. I think you should see this film because it's so beautiful, I like the story and if you like teenager story this is... would be a perfect film for you.

A12: Coco bring us adventurous history, kindness and fantasy. Miguel, a children, is a twelve years old, he lives in Mexican village, they live together with the grandmother and great grandmother, Coco, and they prepare of the deed. Miguel wants music but his family the music is prohi... One day his dreams come true... began come true. This film represent (...) Mexicans the (...) celebration on the grandmother (...) of the family, characters are strong and (...) You need to watch this film.

A13: Coco bring us a history of adventurous, kindness a fantasy. Miguel is a twelve years boy who lives in a village in Mexico. He is with his grandmother and his great grandmother Coco.



They are preparing the day of the dead. Miguel wants to be a musician but his family prohibits it. The boy doesn't understand it but one day he decides to become a musician. This film represents the Mexican values with the respect for the dead and the big meals in celebrations and the grandmother like the centre of the family. I think you should see this film because it is so emotional.

## Anexo IV

### Damon and Pythias

Many centuries ago, a Greek king called Dionysius ruled the Sicilian town of Syracuse. He was a cruel king and he did many terrible things.

According to legend, two young men, Damon and Pythias, lived in Syracuse at that time. They were best friends and they were inseparable. One day, Pythias annoyed Dionysius. The King sent him to prison. "He must die!" ordered Dionysius.

"Please let me go home. I need to say goodbye to my family," Pythias begged.

"Do you think I'm stupid?" asked Dionysius. "You might run away! How can I know that you will return?"

"I will go to prison instead of Pythias," said Damon. "He is my friend. I can trust him. He won't disappoint me. I know he'll come back. If he doesn't return, you can kill me."

### DAMON and PYTHIAS

Many centuries ago, a Greek king called Dionysius ruled the Sicilian town of Syracuse. He was a cruel king and he did many terrible things.

According to legend, two young men, Damon and Pythias, lived in Syracuse at that time. They were best friends and they were inseparable. One day, Pythias annoyed Dionysius. The King sent him to prison. "He must die!" ordered Dionysius.

"Please let me go home. I need to say goodbye to my family," Pythias begged.

"Do you think I'm stupid?" asked Dionysius. "You might run away! How can I know that you will return?"

"I will go to prison instead of Pythias," said Damon. "He is my friend. I can trust him. He won't disappoint me. I know he'll come back. If he doesn't return, you can kill me."

The King was speechless. He couldn't understand it. How could Damon love Pythias so much? "If Pythias doesn't come back, you will die!" he told Damon.

"I trust Pythias with my life," said Damon. "That is the sign of a true friend."

The King agreed to let Pythias visit his family and Damon went to prison. The days passed and Pythias did not return. On the day of the execution, everyone waited impatiently. "Where is your friend now?" laughed the King. "He has betrayed you! You should choose your friends more carefully!"

However, Damon remained faithful to his friend. "He won't abandon me," he insisted.

At that moment, Pythias appeared and he immediately apologised to his friend. "I'm sorry. A storm destroyed my ship, so I wasn't able to get here sooner," he said. "Damon, you have risked your life for me. Now you can go. I have to die, but you mustn't be sad. You have shown me what true friendship is."

Pythias' words touched the heart of the cruel king. "You don't have to stay here any longer. You can both go free," he said. "I have got so much power and wealth, but I will never have a friendship like yours."

The King was speechless. He couldn't understand it. How could Damon love Pythias so much? "If Pythias doesn't come back, you will die!" he told Damon.

"I trust Pythias with my life," said Damon. "That is the sign of a true friend."

The King agreed to let Pythias visit his family and Damon went to prison. The days passed and Pythias did not return. On the day of the execution, everyone waited impatiently. "Where is your friend now?" laughed the King. "He has betrayed you! You should choose your friends more carefully!"

However, Damon remained faithful to his friend. "He won't abandon me," he insisted.

At that moment, Pythias appeared and he immediately apologised to his friend. "I'm sorry. A storm destroyed my ship, so I wasn't able to get here sooner," he said. "Damon, you have risked your life for me. Now you can go. I have to die, but you mustn't be sad. You have shown me what true friendship is."

Pythias' words touched the heart of the cruel king. "You don't have to stay here any longer. You can both go free," he said. "I have got so much power and wealth, but I will never have a friendship like yours."

## Texto 1

① Dionysius era el rey de Syracuse y era muy cruel. \*  
Mandar a la cárcel a Pythias, pero este le pidió ir a visitara su familia. Damon dijo que si Pythias no volvía, dejara que Dionysius lo ejecutase a él en vez de a Pythias. El día en el que le iban a matar, Pythias no había vuelto y Dionysius le dijo a Damon que su amigo lo había traicionado. En el último momento volvió Pythias y les explicó que no podía llegar antes porque había una tormenta que le destruyó el barco. Dionysius los libera porque su amistad lo había conmovido. THE END  
\* Damon y Pythias eran BFF.



## Texto 2

(2)

Era un mal ~~rey~~

Había 2 amigos (BFF)

Nunca se separaban NUNCA

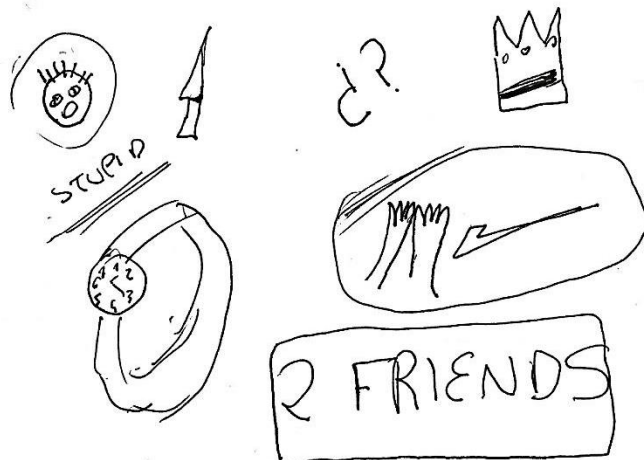
Un día el ~~rey~~ pilló a pithias

Esta era una amistad entre dos amigos Damon y Pythias, nunca se separaban el uno del otro tenían una amistad muy bonita. Un día el rey Dionysius se enfadó con Pythias y lo mandó a prisión para días después matarlo, este le pidió al rey ver a su familia para despedirse antes de morir, el rey le dijo que no porque tenía que Pythias se escapase, en ese momento llegó Damon y le dijo al rey que él se quedaría en prisión mientras su amigo Pythias iba a ver a su familia, el rey terminó por aceptar y Pythias se fue. Pasaron los días y Pythias no volvió, el día de la ejecución había llegado y ~~Damon~~ le dijo a ~~Dionysius~~ ~~Damon~~ que tenía que elegir mejores amistades en ese momento Pythias entró por la puerta y le dijo que él estaba dispuesto, llegó tarde porque su barco se había averiado, el rey les dejó ir a los dos. En ningún momento Damon dejó de confiar en Pythias.

**Texto 3 e notas tomadas durante a escoita.**

Había un rey que era muy malvado, en Sicilia.  
Pasaban cosas horribles y el rey conocía a ~~Damen~~ Pythias.  
por su pena de muerte.  
~~Damen~~ y el rey propusieron que ~~Damen~~ se quedara en prisión hasta el día de la ejecución, que llegaría su amiga ~~Wetudelo~~ en vez de ~~se~~ <sup>lo</sup> ~~aparecer~~.  
El día de la ejecución, el amigo no había aparecido,  
y el rey le decía que no iba a llegar y que lo iba a matar, pero en el momento más oportuno  
llegó su amigo Pythias, pero el rey ~~cusó~~ <sup>de</sup> ~~tratarle~~ <sup>perdier</sup> ~~por~~ <sup>porque</sup> que en su reino necesitaban personas  
así, amigos. ~~hacerlo~~

parades.  
 (propos  
 sonas)  
 et  
 ne  
 ver  
 le se  
 hôte  
 de la  
 de ses  
 qbr.



Town [Terrible ~~the~~ things] Best friends

☑ → III PRISON - KILL ME

Elegir bien tus amigos.

Pythian padao asu friend.



# Texto 4 e notas tomadas durante a escôita.

Pythias avergonzô al rey Dionysius, así que este mandô enviarlo a la cárcel y ejecutarlo, pero Pythias le pidió despedirse de su familia. El rey accedió a cambio de que su mejor amigo estuviese mientras en su lugar. Aunque Pythias no aparecía, Damon aún confiaba en él. Al final, Pythias apareció y al ver su amistad, Dionysius se conmovió y los liberó.

